

## FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS EM CONTEXTO: O PROJETO 10X10 DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Ana Luísa de Oliveira Pires<sup>1e2</sup>, Teresa Nico Gonçalves<sup>1e3</sup>, Elisabete Xavier Gomes<sup>1e4</sup>

<sup>1</sup> *Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, FCT-UNL*

<sup>2</sup> *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*

<sup>3</sup> *Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*

<sup>4</sup> *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.*

### Resumo

O estudo que dá corpo ao artigo — *Teorizando Espaços entre Arte e Educação* — tem como finalidade a teorização e conceptualização do projeto 10x10 desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian, um projeto inovador de formação contínua de professores assente em estratégias pedagógicas desenvolvidas em contexto (Escolas do Ensino Secundário e Fundação Calouste Gulbenkian) e ancoradas em equipas constituídas por artistas e professores.

O carácter inovador do nosso objeto de estudo – o projeto 10x10 – baseia-se numa abordagem aos espaços existentes entre arte e educação, entre instituições artísticas, culturais e educativas, entre professores, artistas e estudantes, entre ensinar e aprender. Apesar de ser desenvolvido entre escolas e uma fundação para a arte e cultura e de mobilizar estratégias e lógicas artísticas, o projeto 10x10 não é um programa de educação artística. Pretende sim promover a distância crítica dos professores relativamente às práticas de sala de aula, a construção de saberes e a emergência de estratégias pedagógicas particulares — designadas de *micro pedagogias* — informadas por modalidades de trabalho artístico.

Neste artigo, apresentamos as finalidades e a metodologia do estudo, e ainda alguns dados preliminares de um inquérito aos professores da primeira edição do 10x10— incidimos particularmente sobre as motivações para participar no referido projeto, perceções que têm do impacto do projeto na vida profissional e mudanças de conceção sobre o trabalho docente. Interessa-nos particularmente compreender e apresentar algumas linhas de continuidade e de rutura relativamente às experiências anteriores de formação e de trabalho dos professores implicados.

Com este estudo, espera-se contribuir para a teorização dos espaços entre a Arte e a Educação, desenvolvendo uma abordagem teórica fundamentada a partir da conceptualização indutiva deste projeto de formação contínua de professores.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professores; experiências pedagógicas; arte e educação

## **Introdução**

*Teorizando Espaços entre Arte e Educação* é um projeto de investigação em curso, iniciado em Janeiro de 2014, que está a ser desenvolvido por uma equipa de investigadoras da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT/UNL). Este estudo tem como finalidade a teorização e conceptualização do *Projeto 10x10* desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), um projeto inovador de formação contínua de professores assente em estratégias formativas desenvolvidas em contexto — em escolas do ensino secundário e na própria FCG. Foi estabelecida uma parceria entre a FCG e a equipa de investigação da UIED, com a finalidade de acompanhar, conceptualizar e disseminar os resultados do projeto 10x10.

Neste artigo, apresentamos a estratégia metodológica do projeto de investigação em curso e alguns dos resultados preliminares, que foram obtidos através de um questionário administrado aos docentes que participaram na 1ª edição do *Projeto 10x10*.

## **Objeto de estudo: o *Projeto 10x10***

O *Projeto 10x10* do DESCOBRIR – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e a Ciência da FCG — é um projeto de formação contínua de professores que radica na promoção de parcerias entre professores e artistas para a construção, implementação e apresentação de novas práticas pedagógicas assentes no processo de criação artística. O 10x10 está acreditado como Curso de Formação Contínua de Professores com a duração de 40 horas, concebido no formato de residência artística, ao que se segue uma Oficina de Formação com a duração de 50 horas, que tem como dimensão central o estabelecimento de pares pedagógico artísticos que, em parceria, organizam e recriam o trabalho pedagógico. Estes pares são compostos por professores de diversas disciplinas (Filosofia, Biologia, Matemática, Português, entre outros) e por artistas de diversas áreas (Dança, Poesia, Teatro, Música, Artes Plásticas). O projeto pretende responder à “desmotivação de grande parte dos alunos do 3º ciclo e ensino secundário, e às dificuldades de aprendizagem detetadas” (excerto do formulário da oficina de formação), permitindo diferentes formas de envolvimento dos alunos neste projeto. Permite também estreitar as relações entre os profissionais de educação e entre estes e a comunidade educativa.

O caráter inovador do *Projeto 10x10* da FCG baseia-se numa nova abordagem aos espaços existentes: entre arte e educação, entre instituições artísticas, culturais e educativas, entre professores, artistas e estudantes, entre ensinar e aprender. Procura estabelecer a implicação de professores, artistas e estudantes no agir educativo, experimentando e discutindo novas abordagens ao ensino e aprendizagem em sala de aula, através da construção e experimentação de estratégias pedagógicas inspiradas em técnicas artísticas e interdisciplinares.

O *Projeto 10x10* conta já com duas edições em Lisboa, que foram realizadas nos anos letivos de 2012/2013 e 2013/14. Em 2014/15, para além de Lisboa, estende-se a duas escolas secundárias do Porto e de Guimarães.

Este projeto desenvolve-se em torno de três eixos estruturantes:

- Uma residência artística realizada na FCG, inspirada nos modelos de trabalho artístico. Durante seis dias de trabalho intensivo, artistas e professores desenvolvem uma estreita relação, partilhando conhecimentos e experiências; das relações construídas na residência, são estabelecidos os pares de trabalho para a fase seguinte.

- Trabalho em pares: um professor e um artista trabalham em conjunto na conceção e experimentação de um projeto pedagógico singular com os estudantes em contexto de sala de aula, articulado com as aprendizagens do currículo formal (ex: Matemática, Português, Ciências, Filosofia); este trabalho é desenvolvido durante o 1º período do ano escolar; o artista desloca-se à escola e participa nas atividades de preparação e de implementação das estratégias pedagógicas, com o professor e com as turmas.

- Aulas Públicas apresentadas pelos participantes: a experiência pedagógica é partilhada com a comunidade educativa professores, artistas, pais, educadores, investigadores e público em geral; é realizada na FCG em janeiro de cada ano, tendo a duração de um fim-de-semana (sábado e domingo).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, professores e artistas vão produzindo diferentes tipos de documentos: materiais pedagógicos de natureza diversa, planos de aulas, relatórios, etc. Realizam-se regularmente reuniões de acompanhamento e monitorização com a equipa da FCG.

### **Metodologia geral de investigação**

A abordagem desenvolvida no estudo é de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), sendo o quadro teórico de referência construído progressivamente de forma indutiva, a partir da análise das situações e dos conceitos que vão emergindo ao longo do *Projeto 10x10*.

Procurámos mobilizar diferentes procedimentos de recolha de informação, utilizando como principais instrumentos:

- . Observação direta das aulas públicas apresentadas pelos participantes; observação participante das reuniões de acompanhamento do Projeto 10x10, realizadas entre a equipa da FCG, os docentes e os artistas;
- . Questionários dirigidos aos docentes e artistas, com a finalidade de caracterizar, compreender e avaliar o impacto do projeto de formação ao nível das suas conceções e práticas;
- . Análise documental dos materiais produzidos pelos docentes e artistas: planos de aula, relatórios, outros registos e documentos sobre as estratégias produzidas, etc.

O tratamento da informação recolhida é feito através de análise de conteúdo predominantemente do tipo qualitativo (Vala, 1986; Bardin, 1977), a partir de categorias construídas *a posteriori*.

### **Resultados do questionário**

Apresentamos alguns resultados decorrentes de uma leitura preliminar do questionário respondido pelos professores da 1ª edição do projeto, que foi aplicado sensivelmente um ano após a mesma ter finalizado. O intervalo de tempo justificou-se pela necessidade de criar um distanciamento físico e temporal necessário à avaliação dos seus impactos. Pretendia-se caracterizar as perspetivas dos docentes relativamente aos efeitos do projeto em vários níveis e dimensões: nos alunos, nas práticas educativas e nas conceções docentes; pretendia-se fazer um balanço global do projeto: identificar os pontos fortes e os menos bem conseguidos; pretendia-se também recolher sugestões de mudança/melhoria.

O questionário é composto por seis grupos temáticos: caracterização pessoal, desenvolvimento profissional, perceções sobre o 10x10; *micro pedagogias* e balanço final. Foi operacionalizado em questões abertas, questões fechadas e escalas de Likert (com quatro posições). Relativamente às condições em que foi administrado, salientamos que os professores foram convocados com a devida antecedência e que este foi administrado numa sala da FCG pelas investigadoras.

Como referido, o questionário foi dirigido ao grupo de professores que participaram na primeira edição do projeto 10x10. Apesar de ter sido inicialmente constituído por um grupo de 10 professores, no momento da inquirição, este era composto apenas por 6, dado terem ocorrido desistências ao longo do projeto e no momento da recolha de dados.

O grupo de 6 professores respondentes é constituído por 2 homens e 4 mulheres, com Idades entre 34 e 54 anos de idade. Todos são licenciados, 2 possuem mestrado e 2 formação pós-graduada (complemento de formação). A sua experiência profissional situa-se entre 10 e 32 anos. As áreas disciplinares são o Português (1), Artes (2), Ciências da Natureza (1), Filosofia (1), Economia (1).

Neste artigo, centramo-nos na apresentação e discussão de apenas algumas partes do questionário, tal como exposto anteriormente: as razões / motivações da participação no projeto e os seus impactos a vários níveis — em termos de práticas educativas, de aprendizagem dos estudantes e de mudança de concepções.

### **Razões da participação no 10x10**

As razões apontadas pelos professores para participar no *10x10* são de diferente natureza e relacionam-se com uma pluralidade de motivos que potenciam a implicação dos sujeitos na formação. Estes motivos coexistem entre si e conferem sentido à ação (Boutinet, 1998). Os motivos identificados são plurais, assumem formas variáveis de constelações dinâmicas, e podem ser enquadrados como motivos operatórios pessoais e profissionais, identitários, epistémicos e sócio afetivos (Carré, 2001, Carré, 1998), tanto de orientação intrínseca, como extrínseca<sup>3</sup>.

As razões mais apontadas pelos professores têm a ver com o facto de o 10x10 ser identificado como um ‘Projeto inovador’ (9 referências), entre as quais se destacam afirmações de natureza mais geral relacionadas com o projeto na sua globalidade: “a perspetiva de um projeto inovador”, “a novidade da proposta, que deixa muitas possibilidades em aberto e completamente diferente das ações inúteis e aborrecidas que caracterizam a maior parte da oferta formativa para os professores”.

No que diz respeito a aspetos mais específicos do projeto, salienta-se “a visão didático-pedagógica”, “a ligação vida/escola/vida”, o “abrir a escola”, a “participação de professores de diversas áreas e de artistas de diversas áreas”, o facto de “envolver outros atores (no sentido

---

<sup>3</sup> Para a análise das razões que levam os professores a participar no projeto 10x10 mobilizámos o modelo descritivo de P. Carré (2001, 1998), relativo à orientação e implicação dos adultos em formação. Este modelo motivacional considera duas dimensões fundamentais: o conteúdo da motivação (analisado a partir dos eixos de orientação intrínseca e extrínseca) e o processo de motivação (a dinâmica da implicação, analisado a partir de dois eixos: orientação para a aprendizagem e orientação para a participação). A leitura é feita a partir do cruzamento destes eixos, tornando possível apreender o quadro motivacional do adulto em formação. Para uma descrição mais fina do modelo ver Pires (2010).

social do termo) no contacto com os alunos, para promover a melhoria das aprendizagens”, “conhecer outras linguagens”, “adquirir novas estratégias de ensino”.

Outras razões apontadas prendem-se com a ‘Relação com a arte/artistas’ (4 referências) em que são apresentados diversos argumentos como: “ligação ao mundo das artes”, “aprender a fazer de uma aula um ‘produto artístico”, “sonho de trabalhar com artistas”, “contacto com os artistas”.

A possibilidade de ‘Sair da escola’ é referenciada por dois professores: “sair da escola” e “Oportunidade imperdível de “ir para longe”.

Salientamos que esta necessidade de “sair da escola” — física e simbólica —, articulada com a necessidade de “conhecer outras linguagens”, pode ser entendida como um desejo de abertura e de mudança que motiva os professores na procura de outras alternativas de formação que não as tradicionais. A análise dos dados recolhidos no inquérito evidencia a importância atribuída às diferenças existentes entre este projeto e a maior parte da oferta formativa existente — designadas por um docente como “ações inúteis e aborrecidas”. Também o facto de o projeto ser entendido como um promotor da “ligação vida/escola/vida”, reforça a pertinência e a necessidade de ultrapassar os limites que a forma escolar e os modelos tradicionais de formação contínua de professores têm evidenciado (Sachs, 2009; McWilliam, 2002) — nomeadamente no que diz respeito à dissociação no tempo, no espaço e nos atores, e entre a formação e a prática profissional (Canário, 2005), ou relativamente à relação da oferta de formação com o conhecimento e a identidade pessoal e profissional dos professores (Gonçalves & Gomes, 2014).

Existe ainda uma referência à “credibilidade da Fundação Calouste Gulbenkian”. O prestígio da instituição é considerado como um fator importante para o reconhecimento social da formação e um atrativo acrescido para a participação no projeto.

Comparação do 10x10 com experiências anteriores de formação

No que diz respeito às semelhanças do 10x10 com experiências de formação anteriores, dois dos docentes referem a ‘não existência de semelhanças’: “Nunca tinha tido uma experiência de formação tão envolvente mas também tão exigente. “Foi completamente diferente das formações que tinha feito” e “Não tive experiências de formação semelhantes.”

Outros dois participantes referem que encontram semelhanças com experiências anteriores no que diz respeito à ‘interdisciplinaridade’ do projeto: “Sendo professor de Artes Visuais, a principal semelhança é quando se consegue trabalhar em interdisciplinaridade na mesma

escolar, com professores de outras áreas científicas”; outro identifica “a transversalidade das aprendizagens”.

Ainda no domínio das semelhanças, a questão da ‘Criatividade’ e da ‘Liberdade’ é referida por dois dos participantes: “a liberdade de movimentos, de atitudes, de modos de ensinar, o gosto de “arriscar”, o “soltar das amarras” das planificações, objetivos, exames, a promoção da liberdade e da autonomia (minha e do aluno)” e o “Enfoque do ser professor como atividade criativa”. Um dos participantes refere como única semelhança o ‘foco/objetivo’ do projeto desenvolvido: “Unicamente no que respeita à promoção da escrita”.

Relativamente às diferenças face a experiências de formação anteriores, o aspeto mais referido é a ‘interação/interdisciplinaridade’, principalmente no que se refere ao trabalho em parceria com o artista. Assim, os docentes referem: “A troca de experiências/interdisciplinaridade”; “O trabalho de parceria com um artista, foi fantástico ter alguém com outra visão dentro da escola e dentro da sala”, “O apoio de um artista e o mostrar-me o caminho do saber-fazer artístico (quebra de um certo solipsismo)”; “A riqueza extraordinária da interação que se gerou graças à disponibilização de talentos, vontades e risco”; “A principal diferença reside na introdução de “um elemento estranho” na relação pedagógica com a turma, e no trabalho desenvolvido no sentido de envolver esse elemento na referida relação”.

A experiência de parceria com o artista e o conhecimento interdisciplinar que daí resulta podem ser entendidos como elementos de rutura face às práticas de formação contínua tradicionais, frequentemente federadas em domínios disciplinares distintos. Como tem sido evidenciado por diversos autores, a superação das lógicas disciplinares de especialização em benefício das lógicas transversais e a construção de situações formativas interdisciplinares a partir de contextos e problemas reais e de lógicas de aprendizagem experiencial (Dubar, 1990 *in* Correia, 1997) têm-se constituído como experiências significativas no campo da formação contínua de adultos.

Outros aspetos de natureza diversa são referidos por cada um dos participantes, embora não se repitam nas diferentes respostas (exemplos: a duração, a intensidade, o impacto na atividade docente, o facto de não ser dentro da área científica específica do docente, a residência, a visibilidade do 10x10 ou a experimentação e abertura).

### **Mudanças produzidas pelo 10x10**

No que diz respeito à percepção dos professores sobre a relevância das ‘mudanças produzidas pelo projeto’<sup>4</sup>, optámos por operacionalizá-la em três dimensões:

- a. relevância das mudanças impulsionadas ao nível das práticas profissionais;
- b. satisfação e relevância da relação com os artistas;
- c. relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

a) Em termos globais, podemos afirmar que a totalidade dos professores atribuiu clara relevância às mudanças que a participação no *Projeto 10X10* proporcionou nas suas práticas profissionais. De facto, um dos professores atribuiu relevância a todos os itens apresentados, não identificando nenhum item como não relevante; e a maioria dos professores identificou apenas entre 1 e 5 (dos 18) itens como não tendo sido objeto de mudanças relevantes despoletadas pela participação no projeto.

Analisando os indicadores considerados, constata-se no quadro nº 1 a seguir apresentado, que, de entre os 18 itens apresentados no questionário, 10 foram considerados relevantes por todos os professores.

Quadro 1: Relevância atribuída a vários aspetos da prática profissional

	Relevante	Não Relevante
1. Estratégias de ensino	6	0
2. Construção do conhecimento profissional	6	0
3. Aquisição de conhecimento sobre processos artísticos	6	0
4. Mobilização dos conhecimentos artísticos na prática pedagógica	6	0
5. Satisfação profissional	6	0
6. Capacidade de inovar	6	0
7. Abertura a novas experiências	6	0
8. Reflexividade	6	0

<sup>4</sup> Com o objetivo de avaliar a intensidade da relevância atribuída pelos participantes, no questionário foi usada uma escala de quatro postos. No entanto, para efeitos da leitura global dos dados obtidos optamos por agregar as respostas em dois conjuntos: relevante (que integra “muito relevante” e “relevante”) e não relevante (que integra “pouco relevante” e “nada relevante”).



9. Motivação	6	0
10. Interdisciplinaridade	6	0
11. Planeamento	5	1
12. Avaliação	5	1
13. Relações e interações com os alunos	5	1
14. Formas de utilização do espaço (da sala e outros)	5	1
15. Capacidade de trabalhar em equipa	5	1
16. Importância atribuída à expressão corporal no decurso da aula	4	2
17. Promoção de atividades/propostas para a comunidade escolar	3	3
18. Participação em outros projetos da escola	2	4

---

Concretamente, todos os respondentes consideraram que o *10X10* teve impactos relevantes nas suas práticas relacionadas com dimensões e disposições pedagógicas (dimensões 1, 4, 5, 6, 7 do quadro 1) e com a sua própria construção de conhecimento profissional (dimensões 2, 3, 8, 9 e 10).

Acrescenta-se que mais de metade dos inquiridos atribuiu relevância também às mudanças relativas a outros aspetos das suas práticas profissionais, identificados no quadro 1 como os aspetos 11, 12, 13, 14 e 15.

Por outro lado, cerca de metade dos respondentes identificaram apenas 2 itens das suas práticas profissionais sobre os quais o projeto não despoletou mudanças relevantes, e que se relacionam com aspetos exteriores à sala de aula e mais ligados à escola e à comunidade (3 relativos ao item 17 e 4 ao 18).

Do nosso ponto de vista, os dados recolhidos sobre as perceções de relevância a partir do posicionamento na escala de Likert são reforçados pelo facto de 4 dos 6 sujeitos terem acrescentado outros aspetos aos itens apresentados. Os aspetos são maioritariamente relativos a mudanças nas conceções de ensino, exprimindo uma atitude de maior abertura perante o processo de ensino e aprendizagem.

Da leitura destes resultados podemos inferir que as principais mudanças identificadas pelos professores ao nível das suas práticas profissionais se articulam com aspetos de natureza

pedagógica e didática, contextualizados na sala de aula. No entanto, o facto de não ter despoletado mudanças a nível organizacional (na escola / na comunidade) faz-nos levantar a questão de saber até que ponto será possível potenciar o seu impacto a um nível mais alargado e sistémico. Como se sabe, as formas tradicionais de gestão escolar e de organização do trabalho docente não facilitam o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional (Bolívar, 1997), pelo que seria importante repensar as condições estruturais que permitem a comunicação e a partilha de experiências formativas a nível organizacional.

b. Os aspetos mais significativos e satisfatórios da relação com os artistas foram recolhidos através de questões abertas e começamos por destacar que todos os professores identificaram elementos marcadamente positivos. As respostas foram agrupadas em torno de quatro categorias, apresentadas no quadro 2:

Quadro 2: Aspetos mais significativos da relação professor/artista

	Ocorrências	Exemplos de excertos
i. Aspetos curriculares: entre a arte e as disciplinas	7	<p>“partilha honesta de conhecimentos e vivências”</p> <p>“perceber como posso interligar as expressões artísticas com a minha área de conhecimento”</p> <p>“a aproximação ao mundo do artista”</p>
ii. Aspetos pedagógicos	7	<p>“perceber que não sou eu que tenho de trabalhar para os alunos, mas são os alunos que têm de trabalhar comigo; que todos temos que saber no fim da aula que fizemos isto”</p> <p>“criatividade consolidada em ações pedagógicas”</p> <p>“as micro pedagogias relacionadas com o corpo e a voz”</p>
iii. Aspetos pessoais	6	<p>“a sintonia total das minhas necessidades e da resposta da artista”</p> <p>“interesse e envolvimento [do artista] por todos os aspetos dos conteúdos e trabalhos com a turma”</p> <p>“a cumplicidade interagida que se criou”</p> <p>“a interação com os elementos do grupo”</p>
iv. Aspetos processuais: relativos às dinâmicas e propostas do 10X10	3	<p>“o facto de ao artista ter estado na escola e ter percebido a nossa realidade (e não apenas alguém que nos dá uns palpites sem perceber o contexto em que trabalhamos</p> <p>“a residência”</p> <p>“a criação conjunta da aula pública”</p>

Da leitura do quadro, constatamos um forte equilíbrio entre os aspetos pessoais, pedagógicos e curriculares considerados pelos respondentes, que, em termos de conteúdo, exprimem uma relação direta com as características processuais do desenho do programa de formação em análise.

Já os aspetos menos satisfatórios são quase exclusivamente relativos a aspetos processuais do 10X10, mais ligados a dimensões operativas do que opções de desenho do plano de formação. Assim, dos quatro sujeitos que identificaram aspetos menos satisfatórios, dois referiram-se à curta duração do projeto, e um destacou a falta de “regularidade dos encontros”. Interessa ainda destacar uma observação isolada, mas, no nosso entender, muito relevante por apontar o contraponto da abertura da sala de aula a outros (colegas, artistas e membros da equipa em geral): “demasiada exposição. Opiniões feitas sobre o trabalho dos outros”.

c. De um modo global, todos os professores consideram que a participação no 10X10 teve contributos relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Esta constatação decorre das respostas dadas às questões fechadas e apresentadas no quadro nº 3 as quais foram reforçadas pela congruência com as respostas dadas às questões abertas.

Quadro 3: Contributos para as aprendizagens dos alunos

	Relevante	Não relevante
1. Aprendizagem dos conteúdos programáticos	6	0
2. Participação nas atividades propostas	6	0
3. Autonomia	6	0
4. Motivação	6	0
5. Capacidade de trabalhar em equipa	6	0
6. Abertura a novas experiências	6	0
7. Espírito crítico	6	0
8. Autoestima / autoconfiança	6	0
9. Capacidade de comunicação	6	0
10. Iniciativa para propor novas atividades	5	1
11. Criatividade	5	1
12. Disciplina/comportamento	4	2

De facto, de entre os 6 respondentes, 3 consideraram que a participação no 10X10 foi relevante para todos os doze aspetos identificados no questionário e os restantes 3 identificaram apenas um para o qual não consideraram relevante a participação no projeto. Ainda no que diz respeito aos dados recolhidos por via da resposta questões fechadas, interessa destacar que todos os professores atribuíram relevância a uma larga maioria dos aspetos apresentados no questionário e identificados no quadro nº 3 de 1 a 9.

Os aspetos em que não sentiram impactos relevantes por via da participação no projeto foram a disciplina/comportamento (identificados por dois sujeitos) e a iniciativa para propor novas atividades (identificado por um).

### **Apreciações globais sobre o 10x10**

A partir da leitura dos dados, podemos concluir que a grande maioria dos professores reconhece que o projeto contribuiu para a melhoria da sua atividade profissional, em aspetos e dimensões diferenciadas que se articulam e complementam entre si.

Em termos de contributos para a ‘construção da profissionalidade’ docente, o projeto foi sentido pelos professores como uma “experiência marcante” e “ajudou à construção do meu ser professor”. No que diz respeito a ‘mudanças das conceções pedagógicas’, contribuiu para a tomada de consciência da importância desta dimensão, para estar “mais desperta para estratégias que à parte não usaria por não ver uma relação imediata entre elas”; em termos de ‘mudanças concretas nas práticas pedagógicas’ em sala de aula, identifica-se a rentabilização de algumas tarefas docentes, tais como “corrigir menos produções dos alunos”, o uso das “*micro pedagogias*” e a realização de atividades facilitadoras de aprendizagens, tais como “escrever antes de ler torna os textos mais claros e acessíveis para os alunos”; relativamente à ‘aquisição de competências socio-afetivas e pessoais’, são evidenciadas a “confiança, acreditar e gostar das atividades”, ultrapassar barreiras e obstáculos “algumas a medo, porque julgava-as um tanto suscetíveis de não serem contextualizadas, válidas”; no que diz respeito à ‘esfera social e de relacionamento interpessoal’, o projeto contribuiu para “conhecer pessoas que trouxeram contributos importantes a nível pessoal e profissional”. A dimensão da ‘reflexividade’ também foi referida como um contributo, dado que permitiu a “reflexão continuada sobre a importância da comunicação”. O projeto permitiu ainda a concretização de ‘inovações na escola’, mas esta “só possível com “o voto de confiança” da direção da escola” e “havendo espaço para o erro entrar como medida pedagógica”.

Dos seis professores inquiridos, apenas um não identificou contributos para a melhoria da atividade profissional, referindo que “a minha atual prática profissional não difere muito da que tinha antes do projeto”.

Os aspetos que foram sentidos como ‘mais gratificantes’ pelos professores foram a realização da ‘residência’ e o ‘trabalho com o artista’: “a residência, de uma forma holística”; “a residência, os workshops, as atividades realizadas”, “a residência” o “trabalho com o artista”, a presença do artista na sala de aula/escola”, “o diálogo entre colegas de trabalho e os artistas”.

O ‘caráter inovador do projeto’ também foi valorizado como um dos mais gratificantes: “A ideia de estar a inovar sem antecedentes”, o “caráter inovador (não ser uma repetição de algo já feito anteriormente)”.

A ‘dimensão social e relacional’ é igualmente destacada: a partilha, a cooperação, a discussão conjunta: “aprendizagem, troca de ideias”, “conversas e entusiasmo em torno do tema da Educação”, “a reflexão conjunta”, “cumplicidades”, a “interação com o grupo de trabalho”.

A dimensão do ‘risco e do desafio’, associado ao caráter inovador do projeto também foi sentido como gratificante: “o desafio”, “risco pessoal, risco assumido pelos alunos”.

Ainda outro aspeto referido como gratificante pelos sujeitos foi “a realização profissional”, “sentir-se valorizada e qualificada na atividade profissional”.

Tanto a ‘aquisição de novos conhecimentos, como a validação de conhecimentos adquiridos’ foi outro aspeto apontado pelos docentes: “Aquisição de novas perspetivas sobre diferentes formas de abordagem de diversos conteúdos” e a confirmação de conhecimentos adquiridos evidentes nesta questão: “porque é que afinal certas práticas que me eram intuitivas funcionam bem?”.

De entre os aspetos ‘menos gratificantes’ destacam-se os constrangimentos temporais: “ausência de tempo para refletir” (nos 4 meses anteriores à aulas públicas), “Sentia que era só agir, agir”, “Agora sei que a reflexão ia acontecendo, só eu não dava por ela”; “Dispersão de energia em relação a outros trabalhos da escola que nos “roubavam” para o projeto”; “aperto temporal para o desejo de enquadrar diversas experiências dentro do projeto”.

Para além destes aspetos, foram identificados alguns ‘problemas de natureza social e relacional’: “dificuldades relacionais” de um artista com professores e um aluno” e “demasiada exposição”, “opiniões feitas sobre o trabalho dos outros”. Foi ainda identificado um constrangimento de

‘natureza espacial e técnica’ relativo à realização da aula pública: “espaço / condições técnicas onde decorreu a aula pública”.

No que diz respeito aos contributos para a mudança de conceção sobre o trabalho docente, o aspeto mais valorizado encontra-se articulado com a mudança de conceções que emerge a partir do ‘confronto interdisciplinar’ entre a arte e a “ciência”, entre a arte e a docência: “Perceber a interdisciplinaridade entre as disciplinas artísticas e as “científicas”, perceber que a arte abre múltiplas possibilidades para dinamizar aulas mais inovadoras e motivadoras”; “visão sobre a “matéria” em relação com o mundo técnico, artístico e social e não isolado em si mesmo”, “penso que o trabalho docente tem muito a ganhar com algumas formas de atividade proporcionadas pelas artes”.

Foram ainda apontadas algumas mudanças de conceção relacionadas com o ‘trabalho pedagógico’ com os alunos, no sentido do “trabalho docente (ser) cada vez mais centrado no aluno”, entender o “aluno como parte ativa da construção do saber e não agente passivo”. Por outro lado, também se identificam mudanças ao nível da ‘dimensão socio-afetiva e relacional’: “Saber “fazer” melhor, confiança, alegria” e “procura “da clareza da comunicação”. Um docente refere que não houve mudanças, explicitando que foi a “confirmação da minha conceção sobre o trabalho docente”.

Relativamente às ‘sugestões de melhoria’ para futuras edições, os professores referiram a necessidade de ‘alargamento do tempo’ do projeto: “Aumentar a duração do projeto até ao final do 2º período”, e, para além de ‘não se reduzir as áreas disciplinares’: “não fechar áreas do saber e expressões”. Indicam que é importante alargar o seu leque, integrando uma “maior variedade de disciplinas”. A ‘divulgação e disseminação da experiência nas escolas’ com os docentes das artes visuais foram também apontadas como sugestão: “trabalhar um ano apenas com professores de artes visuais para que depois sejam eles os “artistas” a implementar a mudança com os professores da própria escola”. Da mesma forma, foi apontado o ‘alargamento do número de participantes’: “alargar o nº de participantes (ex: dois grupos 10x10)”.

### **Breves notas conclusivas**

Como referimos inicialmente, a investigação encontra-se em curso até ao final de 2015, pelo que, neste momento, não pretendemos apresentar conclusões definitivas.

No entanto, a equipa considera que existem alguns elementos de resposta para as seguintes questões de investigação:

Quais são as principais dimensões do 10x10 enquanto experiência formativa e pedagógica? Em que medida se poderá afirmar como um projeto singular e que se constrói em descontinuidade com outras propostas formativas?

Como fomos evidenciando, a maioria dos professores compreende o projeto 10x10 como um contributo para a construção de conhecimento e para o seu desenvolvimento profissional, não numa perspetiva de complementaridade com experiências anteriores, mas como uma interrupção que lhes permite conhecer e experimentar novas formas de trabalho — com os artistas, com os estudantes, na escola e fora da escola, e, simultaneamente, desenvolver as práticas profissionais. Permite ainda mudar as conceções sobre o trabalho docente — destacando-se a importância da interdisciplinaridade, do trabalho pedagógico com os estudantes e ainda dos aspetos socio-relacionais.

Assim, consideramos que é possível identificar como principais ‘dimensões de descontinuidade’ do projeto 10x10 as seguintes:

- **Dimensão espaço-temporal** — que se articula com os contextos / espaços / tempos de aprendizagem (*in situ*) e de desenvolvimento de competências (LeBoterf, 1995, 2000) em situação de trabalho, fazendo apelo a modelos de formação “em contexto”, a partir de situações reais, da resolução de problemas e da construção de estratégias partilhadas (Canário, 2005); a escola — como contexto de trabalho e de formação (Barbier *et al*, 1996) — onde se constroem e desenvolvem experiências formadoras que contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; a este nível, consideramos que a descontinuidade reside no modo como o 10x10 promove a articulação entre espaços e tempos escolares e artísticos. Respeita o ritmo do calendário letivo, aceita as restrições impostas pelo tempo de cada aula e toma a sala de aula como espaço vital para o desenrolar do projeto. Simultaneamente, aproveita as férias dos professores para fazer residências no espaço da FCG, os fins de tarde para reuniões de intenso debate e discussão sobre as propostas pedagógicas e faz uso do fim-de-semana e de um palco para tornar públicas as experiências pedagógicas vividas.

- **Dimensão pedagógica** — pela mobilização de estratégias pedagógicas ativas, de natureza participativa, experiencial, que contribuem para o desenvolvimento dos alunos em várias dimensões (cognitivas, socio-afetivas, etc.) e para a construção de aprendizagens significativas e portadoras de sentido. A natureza da experiência pedagógica proporcionada pelo projeto, sustentada em técnicas e estratégias relacionadas com o trabalho de criação artística e possibilitada pela vivência, construção e partilha dos diversos gestos pedagógicos propostos, abre a possibilidade de introdução de uma ordem epistemológica, ética e estética na sala de

aula que possibilita a interrupção de lógicas “objetificadoras” ou uniformizadoras e a introdução de um “saber distinto do saber científico ou do saber da informação, e de uma *praxis* distinta da técnica e do trabalho” (Larrosa, 2014, p. 30).

- **Dimensão relacional** — pela construção e desenvolvimento de novas relações profissionais baseadas na horizontalidade e na igualdade e não na *expertise* do formador (Gonçalves & Gomes, 2014): as parcerias criativas com o artista, a abertura a novas formas de relacionamento com os alunos e com a comunidade educativa; o confronto interpelador de diferentes linguagens e subjetividades; a experiência formativa proporcionada pelo 10x10 é profundamente democrática, pelo modo como não permite a anulação da individualidade de qualquer dos participantes (professores, artistas, alunos, equipa da FCG), exigindo que cada um se posicione perante o outro e não se subsuma ao colocar-se na posição de mero aplicador de receitas ditadas pelo outro - o que Biesta (2006) define como essencial ao agir educativo pela possibilidade de cada um se revelar na sua singularidade num mundo comum e plural.

- **Dimensão identitária** — articulada com a mudança de conceções educativas, com a tomada de consciência dos contributos do projeto, do sentimento de desenvolvimento de competências e das práticas profissionais, que reforçam a autoestima e a autoimagem, contribuindo para mudanças identitárias (Dubar, 1997, Gohier *et al*, 2001); destacamos também o facto das motivações apontadas pelos professores para a sua participação no projeto, bem como os benefícios resultantes dessa participação, se relacionarem de forma estreita com aspetos que reforçam ou preservam as suas características identitárias: a aquisição de competências pessoais e profissionais, o prazer de trabalhar em parceria e em grupo, o gosto de aprender e adquirir novos conhecimentos, entre outros. A participação no projeto é consistente com as motivações analisadas e parece contribuir para reforçar as características identitárias docentes.

- **Dimensão epistemológica** — pelo confronto interdisciplinar, pela construção de saberes pedagógicos em contexto, saberes de ação de natureza transdisciplinar que se podem constituir como mediadores entre a racionalidade teórica dos saberes disciplinares e a racionalidade prática dos saberes pedagógicos (Zouari, 2004). O conhecimento resultante é construído através da experimentação e da reflexão, de forma partilhada e coletiva — entre os artistas, professores e alunos. Partindo de referenciais distintos e da interpelação criativa entre práticas artísticas e práticas pedagógicas, os saberes de ação emergentes põem em destaque a dimensão formadora do projeto 10x10, abrindo caminho e desvendando novas possibilidades educativas.



## Referências bibliográficas

- Barbier, J.M., Berton, F. e Boru, J.J. (1996) (org). *Situations de Travail et de Formation* L'Harmattan, Paris.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bolívar, A. (1997) A escola como organização que aprende. in *Formação e Situações de Trabalho*. Porto Editora.
- Boutinet, J-P. (1998) "Lengagement des adultes en formation et ses formes de légitimation". In *Education Permanente* nº136. Paris
- Canário, R. (2005) *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002) O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores in *Actas do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. vol.II*. Org. Marfan, Brasília.
- Carré, P.(2001) *De la Motivation à la Formation*. Ed. L'Harmattan: Paris
- Carré, P.(1998) "Motifs et dynamiques déngagement en formation". In *Education Permanente* nº136. Paris.
- Correia, J.A. (1997) "Formação e Trabalho: contributos para pensar uma transformação dos modos de pensar a sua articulação", in *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Gohier, C., et al (2001) "La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, nº 1, 2001, p. 3-32.
- <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.html?vue=resume>
- Larrosa, J. (2014). *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LeBoterf, G. (1995) *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LeBoterf, G. (2000) *Construire les competences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- McWilliam, E. (2002). Against professional development. *Educational Philosophy and Theory*, 34(3), 289-299.
- Pires, A. (2010) Dinâmicas de Educação / Formação ao Longo da Vida. A perspectiva dos pós-graduados no Ensino Superior. In Alves, A., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A. e Pires, A. (Eds) *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Coleção UIED. FCT-UNL.
- Roldão, M.C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Atas da conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In M. A. Flores, & A. M. Simão (eds), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores* (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedago.

Zouari, Y. (2004) Pour un questionnement épistémologique des saviors d'action, *in* Astolfi, J-P (dir) *Savoirs en Action et Acteurs de la Formation*. Rouen: Pub. de L'Université de Rouen.